
Političko obrazovanje u školama: nepotrebna politizacija obrazovanja ili važan uvjet demokracije? Slučaj Engleske*

BERTO ŠALAJ**

Sažetak

U ovom radu autor na temelju analize jednoga konkretnog slučaja, uvođenja političkoga obrazovanja u školski sustav u Engleskoj, želi opisati znanstvene, stručne i političke rasprave koje se vode o statusu školskoga političkog obrazovanja u demokratskim državama.

Na temelju analize zaključuje kako engleski slučaj zorno pokazuje da su prijedlozi o uvođenju novih programa političkoga obrazovanja, ma kako kvalitetni bili, osuđeni na neuspjeh ako ne postoji snažna politička volja, to jest odlučnost političkih elita da ih prihvate i implementiraju. Također zaključuje kako danas u demokratskim državama postoji svojevrsan konsenzus o nužnosti postojanja ovog segmenta obrazovanja kao bitnog dijela školskog sustava, pri čemu se konsenzus temelji na razumijevanju da budućnost demokratskih političkih sustava umnogome ovisi o postojanju građana koji posjeduju znanja, stavove i sposobnosti potrebne da bi se informirano i odgovorno uključili u proces donošenja političkih odluka.

Autor smatra da bi analiza provedena u ovom radu mogla poslužiti i kao poticaj za aktualiziranje rasprave o sadašnjem statusu, opsegu, modelima i sadržajima školskoga političkog obrazovanja u Hrvatskoj.

Gljučne riječi: političko obrazovanje, građansko obrazovanje, školski sustav, aktivno građanstvo, demokratska politička kultura, Engleska

Uvod

S početkom školske godine 2002./2003. u engleskim se školama na razini nižega sekundarnog obrazovanja počeo, kao obvezni dio nacionalnoga

* Autor zahvaljuje kolegici Karin Doolan na korisnim sugestijama.

** *Berto Šalaj*, znanstveni novak na projektu "Političko obrazovanje i demokracija" na Fakultetu političkih znanosti u Zagrebu.

kurikuluma, poučavati predmet *Citizenship*. Uvođenje tog predmeta kao obveznog za sve učenike utemeljeno je na odluci ministarstva obrazovanja iz 1999. godine kojom je političko obrazovanje po prvi put u engleskoj obrazovnoj povijesti institucionalizirano kao obvezni zasebni dio kurikuluma na razini obveznog školovanja. Time se i Engleska, u kojoj su dugo postojali snažni otpori uvođenju političkoga obrazovanja u školski sustav, priključila brojnim demokratskim državama koje su političko obrazovanje već učinile dijelom svojih školskih sustava. Pritom treba napomenuti da se ta ideja pojavila u Engleskoj već početkom šezdesetih godina 20. stoljeća kad skupina političkih teoretičara i edukatora istupa u javnosti s idejom uvođenja zasebnoga obveznog predmeta političkog obrazovanja u škole. Kao odgovor na njihove zahtjeve pojavljuju se i razmišljanja koja zastupaju teze o nepotrebnosti i štetnosti takve politizacije obrazovnog i školskog sustava, što će dovesti do dugogodišnjih rasprava o pitanju uloge i značenja političkog obrazovanja u školskim sustavima.

Rasprave koje su prethodile odluci o uvrštavanju političkoga obrazovanja u školski sustav, kao i one koje su uslijedile nakon odluke, vrlo su dobro dokumentirane i mogu se iskoristiti za ilustriranje pitanja i problema koji se pojavljuju uz status političkoga obrazovanja u školskim sustavima, a koji se ne odnose samo na Englesku. Stoga se u ovom radu analizom jednoga konkretnog slučaja, uvođenja političkoga obrazovanja u školski sustav u Engleskoj, žele opisati znanstvene, stručne i političke rasprave koje se vode oko statusa političkoga obrazovanja u demokratskim državama. Na temelju engleskog slučaja tematizirat će se pitanja važna za raspravu o školskom političkom obrazovanju: Treba li političko obrazovanje biti obvezni dio školskih kurikuluma u demokratskim državama? Kako taj segment obrazovanja treba biti konceptualiziran, odnosno treba li govoriti o političkom, građanskom ili nekom trećem srodnom obliku obrazovanja? Koji sadržaji trebaju biti uključeni u programe političkog obrazovanja? Koji je najbolji način uvođenja političkog obrazovanja u školski sustav?

Analiza provedena u ovom radu mogla bi poslužiti i kao poticaj za aktualiziranje rasprave o sadašnjem statusu, opsegu, modelima i sadržajima školskoga političkog obrazovanja u Hrvatskoj, te će stoga u određenim dijelovima rada ukratko biti upućeno na glavne probleme vezane uz političko obrazovanje u hrvatskim školama. Rad je podijeljen u dvije cjeline, od kojih prva, manja, nastoji pokazati vezu između političkog obrazovanja i demokracije, tematizira samu ideju političkog obrazovanja, opisuje aktualno stanje školskoga političkog obrazovanja u europskim državama i upućuje na razliku političkog i građanskog obrazovanja koja je važna za razumijevanje stanja u Engleskoj. Druga, veća cjelina obuhvaća, preko analize engleske situacije, moguće odgovore na prethodno navedena pitanja o školskom političkom obrazovanju.

Političko obrazovanje i demokracija

Ideja političkog obrazovanja nije nova – nešto nalik pojmu političkog obrazovanja postoji otkako su ljudi počeli govoriti i pisati o politici. To zanimanje proizlazi iz činjenice što su se sva politički organizirana društva suočavala i još se suočavaju s pitanjem pripreme ljudi za sudjelovanje u sferi javnoga života. Pregled povijesti političke misli svjedoči da je postojao niz autora koji su tematizirali ulogu obrazovanja u pripremi građana za sudjelovanje u javnom životu. Tako Aristotel u svom djelu *Politika* cijelo jedno poglavlje, posljednju knjigu, posvećuje pitanju obrazovanja i mogućnostima da obrazovanje bude sredstvo očuvanja stabilnosti državnog uređenja. Jean-Jacques Rousseau u radu iz 1765. godine piše: “Stvoriti vladavinu za narod svakako je korisna stvar, no znam još jednu korisniju – odgojiti naciju za vladavinu” (Rousseau, 1979.: 118). Rasprave o političkom obrazovanju dobivaju na značenju s procesom širenja prava glasa, napose uvođenjem instituta općeg prava glasa. U situaciji u kojoj svi građani dobivaju mogućnost da, barem posredno, sudjeluju u upravljanju političkom zajednicom čiji su članovi vrlo važnim postaje pitanje koliko su građani sposobni za tu političku ulogu. Drugim riječima, nameće se pitanje razvoja demokratske političke kulture.

Počevši od poticajnog rada Almonda i Verbe (1963.) pa sve do recentnih studija Roberta Putnama (1993.; 2000.) brojna su politološka istraživanja pokazala kako je postojanje demokratske političke kulture, izraženo u obliku rasprostranjenosti posebnog tipa orijentacija pripadnika određene političke zajednice prema političkim objektima i procesima, vrlo važan uvjet stabilnog i učinkovitog funkcioniranja demokracije. Nakon što je važnost političke kulture uočena i potvrđena empirijskim istraživanjima, logičan sljedeći korak za istraživače bilo je pitanje o nastanku i razvoju demokratske političke kulture. Znatno dio razmišljanja o mogućim sredstvima razvoja usmjerio se na obrazovanje, školovanje, što je i logično jer su škole s institucionalizacijom obveznog obrazovanja postale mjestima u kojima se tijekom određenog razdoblja može osigurati utjecaj na gotovo sve mlade ljude. Pritom se tijekom 20. stoljeća u brojnim demokratskim državama pojavljuje ideja formiranja jednoga posebnog dijela školskog kurikulumuma kojim bi se eksplicitno pokušalo kod učenika razviti demokratsku političku kulturu. Ta će ideja rezultirati formaliziranjem tog segmenta, najčešće nazvanog političkim obrazovanjem, u školskim sustavima brojnih demokratskih država. Političko se obrazovanje najčešće razumijeva kao dio školskog kurikulumuma kojemu je primarna zadaća da učenicima omogući stjecanje znanja, sposobnosti i stavova koji su potrebni za uključivanje u političke procese u zajednicama u kojima žive (Losito/Mintrop, 2001.).

Prije opisa aktualne situacije vezane uz školsko političko obrazovanje u europskim državama, treba upozoriti na problem uporabe različitih pojmova

za označivanje tog segmenta obrazovanja. Ta je raznolikost vidljiva već i pregledom naslova radova gdje se susrećemo s pojmovima kao što su obrazovanje za demokraciju, političko obrazovanje, obrazovanje za demokratsko građanstvo, građansko obrazovanje, obrazovanje za ljudska prava itd.¹ Znači li uporaba različitih pojmova to da autori govore o različitim vrstama obrazovanja ili je različitost rezultat nediscipline u korištenju pojmova? Često se ti pojmovi koriste bez jasnog određenja, kao nešto intuitivno razumljivo, a može se navesti i niz primjera gdje isti autori upotrebljavaju različite pojmove kao sinonime bez objašnjenja zašto su ti pojmovi sinonimi. Druga skupina autora smatra da uporabom različitih pojmova označujemo i različite fenomene, no ne pokušavaju eksplicitno označiti razliku između pojedinih pojmova. Samo rijetki autori svjesno koriste različite pojmove želeći naglasiti određene posebne aspekte i istaknuti neke posebne ciljeve. Tek tu je riječ i o stvarnoj konceptijskoj i sadržajnoj razlici koja opravdava uporabu različitih pojmova.

Za ovaj je rad osobito značajna razlika pojmova građanskog i političkog obrazovanja. U analizi pojma građanskog obrazovanja i utvrđivanju odnosa tog pojma prema pojmu političkog obrazovanja može se krenuti od pojma građanstva. Većina suvremenih radova i rasprava o građanstvu kao polaznu točku uzima Marshallov rad *Class, Citizenship and Social Development* iz 1950. godine. Marshall građanstvo promatra kao jedan univerzalni status usmjeren na one koji su punopravni članovi zajednice, to jest svi koji su uživaju taj status jednaki su s obzirom na prava i dužnosti s kojima je taj status povezan. Marshallova je teorija građanstva evolucionistička jer on tvrdi da su se prava građana vezana uz status građanstva postupno širila, to jest građani su ih postupno stjecali. U 18. stoljeću "osvojena" su civilna prava, odnosno prava nužna za uživanje individualnih sloboda (sloboda mišljenja, sloboda uvjerenja, pravo na vlasništvo, pravo na zaključivanje ugovora itd.). Tijekom 19. stoljeća u status građanstva ugrađena su politička prava koja omogućuju participaciju građana u vršenju političke vlasti, i to bilo kao članova političkog tijela koje je nositelj političke vlasti, bilo kao birača koji odlučuju o sastavu toga političkog tijela. Prema Marshallovoj shemi društveni razvoj u 20. stoljeću doveo je do postupnog uključivanja socijalnih prava u status građanstva, pri čemu on pod tim razumijeva pravo da se sudjeluje u socijalnom naslijeđu društva čiji je pojedinac pripadnik, te da se živi u skladu sa standardima koji su dominantni u okviru tog društva. Marshall misli da je načelo građanstva potpuno razvijeno tek kad sadržava cjelinu civilnih, političkih i socijalnih prava. Na temelju tih triju elemenata Marshall govori o civilnom, političkom i socijalnom građanstvu. Iako će ta

¹ O toj raznolikosti svjedoči čak i skromna postojeća literatura na hrvatskom jeziku, pa tako imamo naslove: *Odgajiti građanina?* (Patrice Canivez), *Odgajati za demokraciju* (Alain Mouniotte), *Politička znanost i političko obrazovanje* (Vladimir Vujčić), *Građanski odgoj* (Dubravka Maleš) i *Obrazovanje za demokratsko građanstvo* (Vedrana Spajić-Vrkaš).

teorija biti izložena i određenim kritikama, jedan dio te teorije – o višedimenzionalnosti građanstva – bit će gotovo konsenzualno prihvaćen. Tako Ruud Veldhuis (1997.) smatra da se građanstvo sastoji od četiriju dimenzija: političke, kulturne, socijalne i ekonomske. Turner (1997.: 5-19) razvija model građanstva u koji uključuje nekoliko komponenti: pravni status, kulturni identitet, građanske vrline nužne za funkcioniranje demokracije te redistribuciju nekih oskudnih resursa koja ublažuje klasni sukob i stvara oblike solidarnosti u političkoj zajednici. Zanimljiv model građanstva nalazimo u radu Dereka Heatera (1990.) koji vjeruje da u raspravama o građanstvu treba voditi računa o elementima koji su sastavni dijelovi tog pojma, a to su pravni status, civilno, političko i socijalno građanstvo, te građanske vrline. Unatoč određenim razlikama u raspravama o konceptu građanstva mogu se uočiti i dvije zajedničke karakteristike. Prva je da svi autori konceptualiziraju građanstvo kao višedimenzionalan pojam, a druga da većina autora ističe političku dimenziju kao vrlo važan element građanstva.

Kakve su posljedice tih teorija građanstva po obrazovanje koje nosi naziv građansko obrazovanje? Vidljivo je da svaka dimenzija građanstva nosi sa sobom određeni skup prava i obveza, te da mlade ljude treba uputiti kako da nauče koristiti svoja prava i ispunjavati svoje obveze. Uzimajući u obzir višedimenzionalnost pojma građanstva, programi građanskog obrazovanja trebali bi svojim sadržajem “pokriti” tu kompleksnost i u program ugraditi niz dimenzija (političku, civilnu, socijalnu, kulturnu, ekonomsku, ekološku ...), ovisno o modelu građanstva na temelju kojeg se program izrađuje. Te se konceptualizacije građanskog obrazovanja danas već počinju primjenjivati u praksi, no treba dodati da se vrlo često pod pojmom građanskog obrazovanja razumijeva, konceptualizira i odvija i jedan drugi tip obrazovanja. Polazna točka tih programa jest poistovjećivanje pojma građanstva s njegovom političkom dimenzijom, to jest s onim što se u teorijama građanstva označuje kao političko građanstvo. Građanin se pritom promatra kao politički subjekt koji je u okviru političke zajednice ravnopravan s njezinim drugim članovima, neovisno o svojim drugim položajima u društvu. Ako se pojam građanstva razumijeva primarno u svojoj političkoj dimenziji, kao načelo organizacije suvremenih demokratskih političkih sustava, gdje se građanin primarno promatra kao politički subjekt, to će utjecati i na programe građanskog obrazovanja kojima će onda osnovni cilj biti priprema građana za ulogu političkih subjekata. U tom slučaju građansko obrazovanje i političko obrazovanje imaju iste ciljeve, oni su istovjetni, s tim da se prvim nazivom stavlja naglasak na sferu i proces u koji se građani uključuju (*politika* – političko obrazovanje), dok se drugim nazivom ističe subjekt koji participira u sferi politike (*građanin* – građansko obrazovanje).

Tablica 1: Političko obrazovanje u sustavu obveznog školovanja u europskim državama

Država	Naziv predmeta*	Godina školovanja	Broj tjednih sati nastave
Austrija	History and social studies	6-8	3
Danska	Social studies	9	2
Engleska**	Citizenship	7-11	–
Finska	Social studies	7-9	1
Francuska	Discovery of the world and civic education	1-2	4
	Civics	6-9	1
Grčka	Social and political education	5-6	1
	Elements of democratic government	9	2
Irska	Civic, social and political education	6-9	1
Italija	Civics	6-8	1
	Social studies	1-5	2
Nizozemska***	–	–	–
Njemačka	Civics	7-8	1
Portugal	Social studies	5-6	1
Španjolska	Social studies	7-10	1
Švedska	Social studies	7-9	1
Hrvatska	Nature and society (Priroda i društvo)	1-4	2-3
Bugarska	Civics	7-8	1
Češka	Civics	6-9	2
Estonija	Man and society	4-6	1
	Civics	7-9	2
Latvija	Civics	9	2
Litva	Civic education	7-8	1
Mađarska	Social studies	5-8	1
Makedonija	Society	4	2
	History and democratic society	7-8	2
Poljska	History and civics	4-6	2
	Civics	9	1
Rumunjska	Civic education	3-4, 7-8	1, 1
Rusija	Social studies	8-9	1
Slovačka	Civics	6-9	1
Slovenija	Social studies	4-5	2
	Civic education	7-8	1

* Zbog lakše komparacije svi su nazivi predmeta na engleskom jeziku.

** Od početka školske godine 2002./2003.

*** Političko obrazovanje kao obrazovno načelo.

Čini se stoga opravdanim i funkcionalnim razlikovati pojam građanstva i građanskog obrazovanja u užem smislu, gdje se građanstvo suzuje na političku dimenziju, pa su pojmovi političkog i građanskog obrazovanja sinonimi, i pojam građanstva i građanskog obrazovanja u širem smislu, gdje se u građansko obrazovanje osim političke uključuju i druge dimenzije (pravna, socijalna, kulturna ...). Slično razlikovanje izvodi Yvonne Hebert koja je

analizirajući kanadska iskustva došla do zaključka da se pod nazivom građanskog obrazovanja razumijevaju dvije različite stvari: “Jedni smatraju da to obrazovanje treba osigurati punu participaciju građana u političkom životu države, dok drugi misle na jedan širi koncept građanskog obrazovanja koje bi trebalo omogućiti razvoj ne samo građanskog mentaliteta nego i moralne i društvene odgovornosti budućih građana” (1997.: 94). Na istom tragu Veldhuis uvodi pojam političkoga građanskog obrazovanja kako bi naznačio razliku između građanskog obrazovanja koje obuhvaća više dimenzija i političkoga građanskog obrazovanja koje, kako on navodi: “Obuhvaća procese koji omogućuju pojedincima i skupinama da steknu znanja, razviju umijeća i stavove koji će poboljšati njihove mogućnosti da utječu na proces donošenja političkih odluka” (1997.: 9).

Kakav je aktualni status političkog obrazovanja u školskim sustavima europskih država? Rezultati analize provedene početkom 2002. godine na 26 europskih država objavljeni su u jednoj prijašnjoj studiji (Šalaj, 2002.a) iz koje je prenesena tablica koja pokazuje tadašnje stanje na razini obveznog školovanja.

Podatci pokazuju da je u svim analiziranim državama – osim u Nizozemskoj gdje političko obrazovanje postoji samo u obliku transkurikulumnog pristupa – političko obrazovanje sastavni dio formalnoga obveznog kurikuluma, i to kao obvezni zasebni predmet ili kao dio obveznoga interdisciplinarnog predmeta društvenog obrazovanja.² Iz tablice je također vidljivo da je političko obrazovanje u gotovo svim analiziranim državama pozicionirano u više razrede obveznog školovanja. Odluka da se programi političkog obrazovanja smjeste u više godine obveznog školovanja počiva na pretpostavci da učenici tek s dvanaest ili trinaest navršenih godina života ulaze u fazu kognitivnog razvoja koja im omogućuje razumijevanje politike kao fenomena, pa stoga političko obrazovanje tek u tom razdoblju može biti učinkovito.³

² Pri tome treba napomenuti da unatoč tim podacima zagovornici političkog obrazovanja u većini analiziranih država nisu potpuno zadovoljni aktualnim statusom i opsegom koje političko obrazovanje zauzima u okviru cjelokupnoga školskog sustava. Nezadovoljstvo se temelji na percepciji da su predmeti putem kojih se političko obrazovanje provodi od obrazovnih vlasti i školskih uprava tretirani kao drugorazredni, te da im se, sukladno tome, ne posvećuje dovoljna pozornost (Torney-Purta/ Schuille/ Amadeo, 1999).

³ Tablica pokazuje kako je situacija u Hrvatskoj bitno drukčija od većine drugih država pa su tako određeni elementi političkog obrazovanja – u okviru predmeta *Priroda i društvo* – smješteni u prve godine obveznog školovanja, to jest od šeste do devete godine života učenika. Osim te nelogičnosti, postoje i drugi razlozi vezani uz taj predmet koji mu onemogućuju da bude učinkovit kanal političkog obrazovanja učenika u osnovnim školama. Prvi se odnosi na organizaciju predmeta, odnosno njegovo strukturiranje kao spoja obrazovanja o prirodnim i obrazovanja o društvenim fenomenima. To je spajanje netipično u europskom kontekstu i teško je pronaći neki sličan predmet unutar školskih kurikuluma europskih država. S obzirom na to da je predmet istog naziva postojao i u socijalističkom školskom sustavu može se zaključiti da je, s ponešto izmijenjenim sadržajima, po inerciji zadržan i u novom nastavnom planu. Osim toga,

Uobičajeni naziv za predmet interdisciplinarnoga društvenog obrazovanja jest *Social studies*, a sam naziv, kao i ideja interdisciplinarnoga društvenog obrazovanja, prihvaćen je u europskim državama po uzoru na iskustva Sjedinjenih Američkih Država. Slična situacija pojavljuje se i u nazivima predmeta koji su predviđeni za samostalno izvođenje političkog obrazovanja, pa tako u znatnom broju europskih država taj predmet nosi naziv *Civics*, što je preuzeto iz tradicije Sjedinjenih Američkih Država gdje predmet istog naziva i iste funkcije postoji od početka 20. stoljeća. Osobito je zanimljiva situacija u Engleskoj, koja je, uz Nizozemsku, predstavljala svojevrstan devijantni slučaj jer je do prije nekoliko godina bila jedna od rijetkih europskih država, dapače etabliranih demokracija, koja nije imala institucionalizirano političko obrazovanje kao obvezni dio školskoga kurikulumu. I dok se u Nizozemskoj još uvijek koristi transkurikulumski pristup, engleske su se obrazovne vlasti odlučile za uvođenje političkog obrazovanja i to u obliku novoga školskog predmeta *Citizenship* koji se počeo izvoditi u jesen 2002. godine. Koji su razlozi za tu odluku obrazovnih vlasti i kako je tekao proces uvođenja političkog obrazovanja u engleski školski sustav?

Političko obrazovanje u engleskim školama

Nakon Drugoga svjetskog rata političko obrazovanje postalo je sastavnim dijelom školskih sustava u većini demokratskih država gdje je uvedeno i kao rezultat zabrinutosti slomom prijeratnih demokratskih režima u Njemačkoj i Italiji. Nakon kraha komunističkih režima u Europi, početkom devedesetih godina 20. stoljeća i novodemokratizirane države uvode političko obrazovanje u svoje školske sustave. Uzimajući u obzir te činjenice, logično je zapitati se koji su razlozi da jedna zemlja duge demokratske tradicije, poput

analiza sadržaja samog predmeta (Šalaj, 2002.b: 119-121) pokazuje kako su sadržaji vezani uz političko obrazovanje zapravo posve marginalni, pa se o nekom sustavnom političkom obrazovanju učenika ne može niti govoriti. Osim tog predmeta nastavni plan ne sadržava druge predmete predviđene za društveno obrazovanje čiji bi dio moglo biti političko obrazovanje. Uzimajući u obzir činjenicu da je u školski sustav Republike Hrvatske kao izborni predmet uveden vjeronauk, zaključak je da se ukupno društveno-humanističko obrazovanje učenika u višim razredima hrvatskih osnovnih škola svodi na religijsko obrazovanje, te na predmet *Povijest* koji se, kao dio redovite nastave, poučava od petog do osmog razreda. Ostavljajući po strani pitanje opravdanosti uvrštenja vjeronauka u školski sustav, središnji status povijesti kao školskog predmeta kroz koji se dominantno provodi društveno-humanističko obrazovanje učenika u izrazitoj je suprotnosti s tendencijama unutar obrazovnih sustava demokratskih država. Analiza nastavnih planova demokratskih država (Vujčić, 1993.: 218-221) za razdoblje od 1900. do 1986. godine pokazuje da tijekom tog razdoblja dolazi do smanjivanja nastavnog vremena posvećenog tradicionalnom društveno-humanističkom obrazovanju koje se odvijalo u okviru predmeta *Povijest* i *Zemljopis*, uz istodobno povećanje nastavnog vremena predviđenog za suvremeno društveno obrazovanje koje se odvija kroz školske predmete kao što su *Social studies* i *Civics*, čiji je sastavni i političko obrazovanje.

Engleske, tako kasno institucionalizira političko obrazovanje kao obvezni dio školskoga kurikulumu.⁴ Je li taj izostanak političkoga obrazovanja iz engleskoga školskog kurikulumu posljedica političke odluke, rezultat znanstveno-stručnih rasprava koje su na kraju pokazale da obvezno školsko političko obrazovanje nije potrebno u engleskom društveno-političkom kontekstu ili, pak, nezainteresiranosti stručnjaka i nepostojanja zagovornika školskoga političkog obrazovanja?

Povijesna analiza statusa političkoga obrazovanja u engleskim školama (Marshall, 1988.; Carr/Hartnett, 1996.; Davies, 1999.) pokazuje da se prvi, doduše ne previše sustavni, zahtjevi za uvođenjem političkog obrazovanja u škole pojavljuju još tridesetih godina 20. stoljeća. Tada je utemeljena *The Association for Education in Citizenship*, udruga koja je smatrala da bi se političkim obrazovanjem mladih trebao spriječiti razvoj totalitarnih tendencija koje su u to vrijeme bile prisutne u kontinentalnoj Europi. U godinama neposredno nakon Drugoga svjetskog rata nije bilo ni takvih sporadičnih pokušaja pa Tom Brennan opisujući to razdoblje navodi kako: “Nema literature koja bi se sveobuhvatno bavila problemima i mogućnostima političkog obrazovanja u Britaniji: nema odgovarajućega profesionalnog udruženja; nema fakulteta koji bi nudio izravno poučavanje tog predmeta ... U obrazovnim krugovima još uvijek postoji proširen osjećaj da je realistično poučavanje politike neodgovarajuće za mlade u školskoj dobi” (1981.: 46).

Prvi je ozbiljniji pokušaj krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina kad skupina političkih teoretičara predvođenih Bernardom Crickom, okupljenih oko udruge pod nazivom *Hansard Society*, pokušava uvjeriti obrazovne vlasti i javnost u važnost školskoga političkog obrazovanja. Oni su izradili konkretan program političkog obrazovanja što su ga formulirali oko koncepta političke pismenosti (Crick/Porter, 1978.), pod čim podrazumijevaju znanja, sposobnosti i stavove koji su nužni da bi muškarci i žene postali aktivnim političkim subjektima.⁵ Tom su konceptualizacijom željeli

⁴ U članku se govori samo o obrazovnom sustavu Engleske jer su Wales, Škotska i Sjeverna Irska kroz procese devolucije dobile pravo da upravljaju svojim obrazovnim sustavima, pa tako u tim državama postoje zasebni obrazovni i školski sustavi sa zasebnim kurikulumima. Parlament u Londonu ovlašten je za donošenje temeljnih zakona (primarno zakonodavstvo) za područje obrazovanja u Engleskoj, dok je nadležnost za donošenje različitih podzakonskih akata (sekundarno zakonodavstvo) delegirana izvršnoj vlasti, to jest Ministarstvu obrazovanja i vještina (*Department for Education and Skills*), koje je prethodno postojalo kao Ministarstvo obrazovanja i zapošljavanja (*Department for Education and Employment*). Ključnu ulogu u formuliranju obrazovne politike i školskog kurikulumu ima ministar obrazovanja (*Secretary of State for Education and Skills*), dok na lokalnoj razini odgovornost za implementiranje obrazovne politike imaju lokalne obrazovne vlasti (*Local education authorities*). O obrazovnom sustavu Engleske više vidjeti u: Eurydice, 2000.

⁵ Ta konceptualizacija s trima glavnim sadržajnim dimenzijama – znanjem, sposobnostima i stavovima, pri čemu se kod sposobnosti vrlo često govori o intelektualnim i participativnim

naglasiti da sama znanja nisu dovoljna, nego da moraju biti povezana sa spremnošću i sposobnošću za politički angažman. Ta bi politička pismenost trebala nastati kao rezultat školskoga političkog obrazovanja, pa su se tako Crick i njegovi kolege počeli snažno zalagati za institucionalizaciju političkog obrazovanja kao obveznog dijela školskoga sustava.

Na jednoj se strani tako našao znatan broj uglednih političkih teoretičara koji su iznošenjem argumenata pokušali pokazati kako je postojanje eksplisitnoga političkog obrazovanja kao sastavnog dijela školskog kurikulumata programa nužan, iako, dakako, ne i samodovoljan, uvjet razvoja demokratske političke kulture koja je pak važan uvjet stabilnog i učinkovitog funkcioniranja demokracije. Glavne argumente kojima su se tada koristili ponovit će krajem devedesetih godina Bernard Crick u članku *The Presuppositions of Citizenship Education* (1999.) koji je sinteza njegova dugogodišnjeg bavljenja tom problematikom. Na početku rada Crick iznosi svoje mišljenje o važnosti političkog obrazovanja: "Izrazit ću se jednostavno: ako određena država nema tradiciju aktivnoga građanstva u korijenima svoje kulture ili putem svoga obrazovnog sustava ne može kreirati sklonost aktivnom građanstvu, onda je ta država u velikoj opasnosti. Ekstremna opasnost je gubitak potpore u razdobljima rata ili ekonomske krize, no postoje i druge opasnosti, poput pojave da se čitave grupacije mladih ljudi osjećaju isključenima iz društva" (337). Crick smatra da se važnost političkog obrazovanja može argumentirati na dva načina. Prvi je emotivniji i idealističniji, a temelji se na Aristotelovoj viziji o participaciji u sferi politike kao najvišem ljudskom dobru, to jest na razumijevanju političke participacije kao dobra po sebi a ne kao sredstva za ostvarenje drugih ciljeva. Crick ne odbacuje taj tip argumentacije i navodi da se ona u suvremeno doba manifestira u doktrinama koje ističu primat javne nad privatnom sferom. No tome dodaje da se važnost političkog obrazovanja može i treba obrazlagati i na drugi, racionalniji način koji i sam koristi. Crick navodi da je politika činjenica društvenog života koju je nemoguće izbjeći i o kojoj ovisi svakodnevni život pojedinca. S obzirom na to, potreba obrazovanja građana za sferu politike čini mu se očitom. Taj svoj stav pregnantno izražava u jednom drugom radu gdje navodi kako je "obrazloženje za političko obrazovanje očito: poučavati mlade o politici kako ih poučavamo i o drugim stvarima koje su važne" (2000.: 40).⁶

sposobnostima – kasnije će biti prihvaćena u cijelom nizu država (Torney-Purta/ Schwille/ Amadeo, 1999.: 11-37).

⁶ Od gorljivih zagovornika političkog obrazovanja izvan Engleske svakako treba spomenuti uglednu američku političku teoretičarku Amy Gutmann koja ne samo da smatra prirodnim postojanje političkog obrazovanja kao sastavnog dijela obrazovnih programa, nego upravo političko obrazovanje ističe kao najvažniji cilj javnog obrazovanja, o čemu navodi: "Političko obrazovanje – kultiviranje vrline, znanja i vještina nužnih za političku participaciju – ima moralni primat nad drugim svrhama javnog obrazovanja u demokratskom društvu" (1987.: 287). A. Gutmann smatra da u demokratskim društvima mogu i trebaju postojati razlike u pogledima na

Zanimljivo je da se na suprotnoj strani, onoj koja je tvrdila da uvođenje eksplicitnoga političkog obrazovanja kao sastavnoga dijela školskog sustava predstavlja nepotrebnu, a vrlo često i štetnu, politizaciju školskog sustava, prema Esquithu (1992.), nije nalazila neka homogena skupina političkih teoretičara ili edukatora s razrađenim argumentima. Glavni suparnici skupini okupljenoj oko Cricka zapravo su bile političke elite, pa tako niti jedna od dviju glavnih političkih stranaka nije pozitivno reagirala na prijedlog Cricka i njegovih kolega o institucionalizaciji političkog obrazovanja. Konzervativci su smatrali kako je škola predpolitička institucija koja bi uvođenjem političkog obrazovanja bila pod stalnim pritiskom politizacije, odnosno pretvaranja političkog obrazovanja u političku indoktrinaciju, pri čemu su neki naglašavali kako je političko obrazovanje zapravo sredstvo političke propagande ljevice.⁷ Osim toga, jedan dio konzervativnih političara zalagao se za elitistički model demokracije u kojemu je najviše što “obični građani” trebaju činiti glasovanje na izborima.⁸ Laburisti, koji u to vrijeme još nisu započeli proces transformiranja u suvremenu socijaldemokratsku stranku, smatrali su da se uvođenjem političkoga obrazovanja, koje bi se bavilo pitanjem političkih institucija i političkih procesa, zapravo zamagljuje pravi društveni problemi u sferi ekonomije i uključuju ekonomsku eksploataciju i nepravdu koja rezultira u klasno podijeljenom britanskom društvu.

Političko obrazovanje i njegovi zagovornici nisu, dakle, u to vrijeme ni u jednoj od glavnih političkih stranaka imali potporu, dapače političke su elite pokazale jasan otpor toj ideji. O tome govori i Elizabeth Frazer (2000.) koja navodi kako nepostojanje obveznoga političkog obrazovanja u školskom

ciljeve i sredstva obrazovnih programa, no drži da bi se svi mogli složiti oko jednog minimuma: “Djeca moraju biti poučena u mjeri da mogu, kad odrastu, promišljeno participirati u političkom procesu koji oblikuje društvo u kojemu žive” (287).

⁷ Ian Davies (1999.) vrlo oštro kritizira stav konzervativaca prema političkom obrazovanju. On tvrdi da je marginaliziranje školskoga političkog obrazovanja u Engleskoj svjesna i promišljena odluka konzervativne vlasti koja je željela da ljudi budu “dobri Samaritanci” koji su spremni pomoći drugima u nevolji, a ne politički akteri koji svojim političkim angažmanom pokušavaju mijenjati društvenu i političku situaciju u političkoj zajednici u kojoj žive. Prema Daviesovu mišljenju, dugogodišnji otpor konzervativaca ideji političkoga obrazovanja bio je logičan jer je ono označavalo prijetnju kulturi koju oni smatraju prikladnom za englesko društvo, a u kojoj je uvriježen stav da određeni ljudi i određene vrijednosti imaju gotovo prirodno pravo da dominiraju u određenom društvu.

⁸ Od uglednih političkih teoretičara koji u svojim radovima nisu podupirali uvođenje političkoga obrazovanja treba istaknuti Giovannija Sartorija. U jednom od svojih radova, (1987.) on obrazlaže kako bit demokracije nije vladavina naroda, nego je bit u tome da narod odabere one koji će vladati. Sartori smatra da reprezentativna demokracija može funkcionirati i uz niske razine političke kompetencije građana, uz uvjet postojanja kvalitetnih političkih elita. Sukladno tome, jasno navodi da se političko obrazovanje treba koncentrirati na izabrane političke predstavnike – političku elitu – kako bi ih se što bolje pripremio za složene političke probleme s kojima će se suočavati (1987.: 110).

sustavu Engleske nije bilo posljedica nepostojanja zanimanja znanstvenika i edukatora nego svojevrstnog straha političkih elita od tog obrazovanja. Napori Cricka i njegovih suradnika nisu u to vrijeme naišli na plodno tlo, pa će i sam Crick kasnije (2000.: ix) to razdoblje nazvati “lažnom zorom” političkog obrazovanja u Engleskoj.

U sljedeća dva i pol desetljeća političko će obrazovanje biti spominjano samo sporadično. Potvrda za to je glavni obrazovni dokument za Englesku, nacionalni kurikulum (*National Curriculum*), koji je uveden na temelju glavnoga reformskog obrazovnog zakona iz 1988. godine (*Education Reform Act*). Dotadašnji izrazito decentralizirani sustav, u kojemu su lokalne obrazovne vlasti i škole imale znatne ovlasti, transformiran je u sustav u kojemu ključnu ulogu ima središnja obrazovna vlast, odnosno ministarstvo obrazovanja koje je tim zakonom dobilo ovlasti nad propisivanjem obrazovnih ciljeva. Ministarstvo obrazovanja izradilo je Nacionalni kurikulum koji propisuje obvezne predmete koji moraju biti poučavani u svim državnim školama na primarnoj i nižoj sekundarnoj razini školovanja koje je u Engleskoj obvezni dio obrazovanja.⁹ Pritom treba napomenuti da nacionalni kurikulum nije cjelokupni kurikulum koji se poučava u školama nego obvezni dio što su ga dužne poučavati sve škole. U trenutku prihvaćanja u nacionalni su kurikulum uvršteni *Povijest* i *Zemljopis* dok je političko obrazovanje navedeno samo kao jedna od mogućih transkurikulumskih tema, dakle kao tema koja se može poučavati kroz druge obvezne predmete, najviše upravo kroz *Povijest* i *Zemljopis*, a nema zaseban prostor u nacionalnom kurikulumu. Davies (1999.) navodi kako je praksa pokazala da su sve transkurikulumske teme, pa tako i političko obrazovanje, bile izrazito zanemarivane jer se velika većina nastavnika, zbog nedostatka vremena ili zbog osjećaja nedovoljne kompetencije, fokusirala isključivo na svoje predmete.¹⁰ Arthur i

⁹ Obvezno školovanje u Engleskoj započinje s navršениh pet godina života i u najvećem broju slučajeva traje do navršениh šesnaest godina. To obvezno školovanje podijeljeno je u četiri glavne razine (*key stages*). Prva razina obuhvaća razdoblje od pete do sedme godine života, a druga razdoblje od sedme do jedanaeste godine života, i zajedno čine primarno školovanje. Treća razina koja obuhvaća razdoblje od jedanaeste do četrnaeste godine života i četvrta koja obuhvaća razdoblje od četrnaeste do šesnaeste godine života zajedno, pak, čine niže sekundarno obrazovanje. Osim toga obveznog dijela školovanja postoji i više sekundarno obrazovanje koje obuhvaća razdoblje od šesnaeste do osamnaeste godine života koje nije obvezno, ali koje pohađa veliki postotak učenika. Tek na toj razini višega sekundarnog obrazovanja dolazi do razvrstavanja učenika prema njihovim sposobnostima, pa se tako jedan dio priprema za odlazak na fakultete, a drugi dio za zapošljavanje, to jest za izlazak na tržište rada. Podatci o engleskom obrazovnom sustavu dostupni su na *Eurydice – the education information network in Europe*; <http://www.eurydice.org>.

¹⁰ Vrlo je slično stanje u Hrvatskoj s programom pod nazivom *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava* što ga je Vlada Republike Hrvatske prihvatila 1999. godine i koji se treba primjenjivati u osnovnim i srednjim školama i u to obliku transkurikulumskog pristupa. Prema mišljenju autora, odgoj i obrazovanje za ljudska prava razumijeva se kao obrazovno načelo koje treba prožimati sve postojeće školske predmete u osnovnim i srednjim školama.

Wright navode kako je “sadržaj rijetko bio eksplicitan; nekonzistentno se provodio, a nastavnici su mu se opirali; nije postojala poveznica sa širom zajednicom; nedostatak entuzijazma prenio se na učenike koji su ga smatrali temom nižeg statusa” (2001.: 22). U pojedinim će školama političko obrazovanje postojati u obliku određenih fakultativnih ili, vrlo rijetko, izbornih predmeta, pri čemu treba napomenuti da su takvi predmeti, npr. *Politics*, uglavnom bili pozicionirani u više godine sekundarnoga školovanja koje nije obvezno. Može se reći da je cijelo vrijeme u znanstvenim i stručnim krugovima postojalo zanimanje za političko obrazovanje i da je bilo inicijativa da ga se uvede u školski sustav, no da istodobno političke i obrazovne vlasti nisu pozitivno odgovarale na te inicijative, dapače, moglo bi se reći da su ih ignorirale.

Uz taj glavni razlog zanemarivanja političkog obrazovanja pojedini autori navode još neke. Prema Carru i Hartnettu (1996.), engleske su škole dugo smatrale da je njihova glavna zadaća pripremiti učenike za donošenje osobnih etičkih odluka, kao i onih koje će neposredno utjecati na njihovu osobnu budućnost, poput onih koje su povezane s izborom budućeg posla i profesije, a nisu se smatrale toliko odgovornima za poučavanje o razumijevanju političkih procesa. S tim je povezan i u istraživanjima (Davies/Gregory/ Riley, 1999.; Frazer, 1999.) utvrđen osjećaj nastavnika kako se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za poučavanje o, vrlo često kontroverznim, političkim pitanjima. Osobito je zanimljiva ocjena Davida Millera (2000.) koji smatra da je izostanak političkog obrazovanja iz engleskih škola rezultat specifičnoga engleskog razumijevanja politike i uloge građana u politici. Prema Millerovu sudu, sam pojam građanstva nije imao veću ulogu u engleskoj političkoj tradiciji, čak se vrlo često promatrao kao koncept koji dovodi u pitanje tradicionalno ustaljeni odnos vladara i podanika. U tom se razumijevanju politika dugo shvaćala kao sukobljavanje različitih političkih ideologija i političkih stranaka, pri čemu se uloga građana svodila na glasanje na izborima.

Stanje se u Engleskoj bitno promijenilo s političkom promjenom 1997. godine kad na vlast, nakon gotovo dvadeset godina vladavine konzervativaca, dolazi reformirana Laburistička stranka s politikom “trećeg puta”.¹¹ Znatan dio novoga političkog programa laburista bio je usmjeren na borbu protiv socijalne isključenosti, osobito mlađih dobnih skupina, što će se očitoovati i u javnim politikama, napose obrazovnoj. Ministrom obrazovanja postoje David Blunkett, bivši student Bernarda Cricka, koji će kao jedan od

Ostavljajući po strani kvalitetu samog dokumenta, treba reći kako analiza (Šalaj, 2002.b) pokazuje da je program, zbog činjenice što ne postoji konkretna odgovornost za njegovo poučavanje, u samoj praksi marginaliziran i zanemaren u većini hrvatskih osnovnih i srednjih škola.

¹¹ Anthony Giddens je u knjizi *Treći put – obnova socijaldemokracije* (1999.) dao detaljnu analizu politike “trećeg puta”, to jest političkog programa laburista predvođenih Tonyjem Blairom.

svojih prvih poteza pokrenuti inicijativu za formiranje skupine stručnjaka koja bi trebala izraditi prijedlog za uvođenje političkoga obrazovanja u školski sustav.¹² Tako je 1997. godine utemeljen *Savjetodavni odbor za obrazovanje za građanstvo i poučavanje demokracije u školama* (*Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*) koji je okupio neovisne stručnjake i političare iz obiju glavnih političkih stranaka, a predsjedatelj je bio upravo Bernard Crick. Taj je odbor ubrzo, u rujnu 1998. godine, iznio svoj prijedlog ministru Blunkettu, ali ga je predstavio i javnosti pod nazivom *Obrazovanje za građanstvo i poučavanje demokracije u školama* (*Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*), a sam je prijedlog u javnosti postao poznatim kao "Crickov izvještaj". Već samo imenovanje Bernarda Cricka, jednog od najvratnijih zagovornika uvođenja političkoga obrazovanja kao obveznog dijela školskog kurikulumu, za predsjedatelja dalo je naslutiti kako je osnovno rasploženje vlade prema ideji političkog obrazovanja sada pozitivno.

"Crickov izvještaj" je opsežan i detaljno razrađen prijedlog o tome kako bi trebalo izgledati političko obrazovanje u engleskim školama. Iz tog izvještaja treba izdvojiti nekoliko elemenata kako bi se prikazale osnovne ideje prijedloga. Najprije, u samom izvještaju očit je prelazak s koncepta političkoga obrazovanja na koncept građanskoga obrazovanja. Za razliku od sedamdesetih godina ne govori se više o političkom obrazovanju kojemu je krajnji cilj politička pismenost, nego o građanskom obrazovanju koje obuhvaća tri temeljne dimenzije: socijalnu i moralnu odgovornost, uključivanje u zajednicu i političku pismenost (1998.: 2.11.).¹³ Sam će Crick u kasnijem radu (2000.: 115-117) opisati razloge za tu promjenu pri čemu kao najvažniji navodi da je program političkoga obrazovanja iz sedamdesetih godina razumijevao politiku preusko, to jest previše se fokusirao na djelovanje političkih stranaka i političkih institucija. Novim se programom, građanskim obrazovanjem, želi naglasiti važnost građanske participacije, to jest vrijednost koju ta participacija ima za pojedince i za cijelo društvo. Stoga je koncept političke pismenosti dopunjen konceptima socijalne i moralne odgovornosti i posebice isticanjem važnosti participacije građana u zajednici u kojoj žive. Za učenike se to odnosi na participaciju u školskim vijećima i lokalnoj zajednici jer bi bez toga iskustvenog elementa građanstva škole mogle doći u napast da jedan potencijalno zanimljiv predmet pretvore u suhoparno pouča-

¹² Dok je Laburistička stranka bila u oporbi, Blunkett i Crick, prvi kao aktivni član stranke, a drugi kao simpatizer, surađivali su na izradi političkog programa laburista pa su tako 1988. godine pod nazivom *The Labour Party's Aims and Values: An Unofficial Statement*, zajednički objavili svoje viđenje o tome u kojem bi se pravcu stranka trebala razvijati.

¹³ Brojevi označuju brojeve paragrafa u originalnom izvještaju: Department for Education and Employment/ Qualifications and Curriculum Authority, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, London, 1998.

vanje činjenica. U izvještaju se posebice naglašava (2.7.) važnost participacije u skupinama koje posreduju između pojedinca i države, dakle u udrugama civilnoga društva.¹⁴ Središnja je ideja da se konceptom građanskog obrazovanja jače naglašava nastojanje na razvoju kulture aktivnog građanstva. Crick pritom navodi kako vizija građanstva izražena u izvještaju nije vrijednosno neutralna, nego je utemeljena na koncepciji koju on označuje građanskim republikanizmom, pri čemu to ne znači odbacivanje monarhije nego inzistiranje na demokratskom društvu u kojemu građani imaju pravo i žele biti uključeni pitanja od zajedničkog interesa. Tomu treba dodati kako Crick priznaje da je taj prelazak s koncepta političkoga na koncept građanskoga obrazovanja dijelom ipak bio strateška odluka koja je smjerala na zadbivanje potpore javnosti i roditelja za uvođenjem tog tipa obrazovanja, o čemu navodi: “Može se tvrditi da je riječ i o pitanju strategije: istraživanja pokazuju da roditelji favoriziraju ideju građanskog obrazovanja, dok istodobno jedan veći dio dvoji oko političkoga obrazovanja” (2000.: 116).¹⁵

Drugi je vrlo važan element prijedloga da tako konceptualizirano građansko obrazovanje postane, kroz jedan novi školski predmet nazvan *Citizenship*, obveznim dijelom nacionalnog kurikulumu koji će se poučavati u svim školama na trećoj i četvrtoj razini, pri čemu također navode kako bi taj predmet trebao obuhvatiti oko pet posto od ukupnog prostora u okviru kurikulumu (1.1.; 3.11.; 4.4.; 4.5.; 4.12.). Za niže razine obveznog školovanja, prvu i drugu, izvještaj predviđa da se građansko obrazovanje odvija u obliku transkurikulumske teme koja treba prožimati već postojeće predmete. Time je priznato da se građansko obrazovanje u školama može odvijati na različite načine, no također se nastoji na tome da se u višim razredima obveznog školovanja izdvoji, kao zaseban predmet, poseban prostor predviđen za eksplicitno poučavanje političkih institucija i procesa i uloge građana (3.18.; 3.20.; 3.22.) u tim procesima, što je velika novost s obzirom na dotadašnju englesku tradiciju.

Kao treći važan element izvještaja treba izdvojiti prijedlog da se ciljevi građanskoga obrazovanja odrede u obliku jasno izraženih rezultata učenja (*learning outcomes*) koje svaki učenik određene starosne dobi treba postići

¹⁴ Naglašavanje uključivanja u aktivnosti civilnog društva i suradnje s drugim građanima podsjeća na koncept socijalnog kapitala što ga je u politološkim istraživanjima promovirao Robert Putnam (1993.; 2000.). Prema Putnamovu mišljenju, socijalni kapital – izražen u povjerenju, mrežama povezanosti i normama reciprociteta koje postoje među pripadnicima određenog društva – važna je odrednica političkog i ekonomskog razvoja suvremenih društava. Zanimljivo je da se ni u izvještaju, ali ni u drugim Crickovim radovima, socijalni kapital nigdje izričito ne spominje.

¹⁵ Svojevrsna je odioznost prema pojmu politike i političkoga vidljiva i kod hrvatskih obrazovnih vlasti. Tako se npr. u već spomenutom *Nacionalnom programu odgoja i obrazovanja za ljudska prava* koriste pojmovi građanskog odgoja, građanskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko građanstvo, ali ne i političko obrazovanje.

(4.2.; 4.3.; 5.1.; 5.6.). Drugim riječima, ti su rezultati učenja svojevrsni standardi što ih učenici trebaju ostvariti na kraju određenog razdoblja, pri čemu se školama i nastavnicima prepušta odluka o načinu njihova ostvarivanja. Autori izvještaja smatrali su da je izražavanje ciljeva u obliku jasno i precizno definiranih rezultata učenja bolje od detaljne preskripcije sadržaja, to jest onoga što treba poučavati, jer školama ostavlja određenu razinu slobode u samoj implementaciji programa građanskoga obrazovanja. Školama se omogućuje da sadržaje građanskog obrazovanja prilagode svojim okolnostima, pri čemu moraju voditi računa o ostvarivanju rezultata učenja. Tako se izbjegava situacija u kojoj bi postojao samo jedan mogući način i jedan tip sadržaja za poučavanje građanskog obrazovanja, a istodobno se osigurava jasnoća i usklađenost rezultata i osigurava temelj za procjenu učeničkog napretka.

Nakon pojavljivanja izvještaja u javnosti većina stručnjaka pozitivno se izrazila o njemu, no pojavile su se i određene kritike. Te se kritike mogu podijeliti u tri skupine. U prvoj skupini su stručnjaci koji su izrazili svoje protivljenje samom prijedlogu da političko, odnosno građansko, obrazovanje postane dijelom obveznoga školskog kurikulumu. Ovdje bismo mogli istaknuti Jamesa Tooleyja (2000.) koji smatra da kod uvođenja građanskoga obrazovanja u škole zapravo nije posrijedi poticanje razvoja demokratske političke kulture nego politička indoktrinacija učenika. Ta kritika proizlazi iz njegova stava da se država treba što manje miješati u obrazovanje djece, te da nipošto ne bi trebala na temelju svoje moći nametati određene vrijednosti u kurikulum. Prema Tooleyju, pristajanje na uvođenje političkog obrazovanja nosi i opasnost da se takvi programi reduciraju na one stavove, znanja i sposobnosti koje zagovara samo određeni dio populacije u društvu. Kad je riječ o Crickovu izvještaju, Tooley navodi kako je on politički pristran i kako je zapravo posrijedi jedan ljevičarski i antikapitalistički pamflet, te kako članovi odbora "ili nisu bili svjesni da njihovi politički stavovi eksplodiraju na svakoj stranici izvještaja, ili su toga bili svjesni, no svejedno nisu marili" (2000.: 145). Treba napomenuti kako se drugi analitičari izvještaja (Parry, 1999.; Frazer, 2000.; McLaughlin, 2000.; Miller, 2000.; Pearce/ Hallgarten, 2000.) ne slažu s ovako oštrim Tooleyjevim stavovima i smatraju ih neopravdanima.

Druga vrsta kritika vezana je uz autore koji se zalažu za ideju građanskog obrazovanja, no koji se ne slažu s konceptualizacijom iznesenom u Crickovu izvještaju. Tako, primjerice, David Miller (2000.) tvrdi da je ideal građanstva izražen u izvještaju prezahhtjevan, to jest da je nerealno očekivati kako je većina građana u Engleskoj spremna prihvatiti taj model. Prema Millerovu mišljenju, aktivno građanstvo manjinski je pogled na pitanje odvijanja političkih procesa u Engleskoj i upitno je koliko građansko obrazovanje može izmijeniti tu situaciju. S druge strane su autori koji tvrde da izvještaju nedostaju neki važni sadržaji. Stuart Hall (2000.) smatra da u izvještaju nije ista-

knut koncept multikulturalizma, Audrey Osler (2000.) ističe da je zanemareno isticanje rasne jednakosti, a Anne Phillips (2000.) kako je zanemareno pitanje spolne jednakosti.

U trećoj su skupini kritičari koji prihvaćaju i ideju i konceptualizaciju građanskog obrazovanja iznesenu u izvještaju, no smatraju da je potrebno usvojiti drukčiji model implementacije. Richard Pring (1999.) tako nije suglasan s prijedlogom po kojemu bi trebao postojati zaseban predmet građanskoga obrazovanja, nego se zalaže za model u kojem bi se ono izvodilo kroz već postojeće školske predmete, napose humanističke, i ostvarivalo kroz ukupni školski etos.

Unatoč tim kritikama, obrazovna je vlast pozitivno odgovorila na “Crickov izvještaj” i prijedloge iznesene u njemu, i već je slijedeće, 1999. godine, usvojila dokument pod nazivom *Citizenship Order* (Department for Education and Employment/ Qualifications and Curriculum Authority, 1999.) kojim je građansko obrazovanje ozakonila kao obvezni dio nacionalnog kurikuluma, s tim da je kao početak provedbe određena školska godina 2002./2003. kako bi ostalo dovoljno vremena za detaljne pripreme. Dok je “Crickov izvještaj” preporuka stručnjaka, *Citizenship Order* je službeni dokument obrazovne politike koji formalizira uvođenje građanskog obrazovanja kao obveznog dijela nacionalnog kurikuluma. U dokumentu su gotovo potpuno prihvaćeni prijedlozi izneseni u izvještaju, pa je građansko obrazovanje po prvi put postalo obveznim dijelom školskog kurikuluma za engleske škole na razini obveznog školovanja.

Taj brzi prelazak na primjenu svjedoči da je iza uvođenja građanskog obrazovanja u školski sustav postojala snažna politička volja nove političke vlasti i ministra obrazovanja Davida Blunketta. Zanimljivo je što su sada i konzervativci poduprli tu ideju, pa je tako i bivši konzervativni ministar obrazovanja Kenneth Baker sudjelovao u radu *Savjetodavnog odbora za obrazovanje za građanstvo i poučavanje demokracije u školama* i snažno podupro sve prijedloge koji su izneseni u “Crickovu izvještaju”. Koji su razlozi te promjene stava glavnih političkih stranaka prema političkom obrazovanju kao dijelu školskog sustava? Zašto su se obje stranke založile za prijedloge iznesene u “Crickovu izvještaju”? Kod laburista je odluka o uvođenju građanskog obrazovanja u škole bila dio šireg programa koji je za svoj krajnji cilj imao ojačavanje legitimacije političkog procesa i političkog sustava koje su, kako politološka istraživanja pokazuju, u Engleskoj ozbiljno ugrožene. Upravo će ta istraživanja, koja će svjedočiti o ozbiljnim nedostacima u političkoj kulturi mladih, potaknuti političke elite s obje strana da ponovno promisle kako se boriti protiv političke apatije i političke alijenacije mladih koja doseže zabrinjavajuće razmjere. Tako Crick (2000.) navodi kako je na parlamentarnim izborima 1997. godine glasovalo samo 30 posto mladih od 25 godina.

Drugi vrlo važan razlog prihvaćanja građanskoga obrazovanja povezan je s drugim tipom istraživanja koja se odnose na učinkovitost školskoga političkog obrazovanja. Naime prva empirijska istraživanja učinkovitosti školskoga političkog obrazovanja, provedena šezdesetih godina 20. stoljeća, dala su rezultate koji su bili nepovoljni za ideju političkoga obrazovanja kao zasebnog segmenta školskoga sustava. Tako su npr. Langton i Jennings (1968.) proveli istraživanje u Sjedinjenim Američkim Državama i utvrdili da predmet *Civics*, to jest formalno političko obrazovanje ima vrlo slab, gotovo zanemariv, učinak na razvoj demokratske političke kulture američkih učenika. Tim su se radom često koristili političari i edukatori koji imaju negativan stav prema uvrštenju političkog obrazovanja u formalne školske planove i programe. Međutim, u posljednjih je dvadesetak godina, u različitim dijelovima svijeta, provedeno niz istraživanja učinkovitosti školskoga političkog obrazovanja (Westholm/ Lindquist/ Niemi, 1990.; Denver/ Hands, 1991.; Niemi/ Junn, 1998.; Hahn, 1999.; Maitles, 1999.), pri čemu rezultati sugeriraju da školsko političko obrazovanje može biti učinkovito sredstvo razvoja demokratske političke kulture učenika. Zajednička karakteristika zaključaka u tim radovima jest da učenici koji pohađaju eksplicitne programe školskoga političkog obrazovanja pokazuju više razine političkog znanja i političkog interesa, te veću spremnost na političku participaciju od učenika koji nemaju političko obrazovanje kao sastavni dio svojih školskih programa.¹⁶

S početkom školske godine 2002./2003. građansko je obrazovanje zaživjelo kao obvezni dio kurikuluma engleskih škola. Ostaje da se vidi koliko će argumenti i preporuke izneseni u "Crickovu izvješčaju" biti ostvareni i koliko će građansko obrazovanje biti učinkovito. Pritom Crick napominje "kako prava mjera uspjeha građanskoga obrazovanja neće biti ocjene koje će učenici dobivati u školama, niti procjene kvalitete nastave koju će davati inspektori, nego će se uspjeh ili neuspjeh očitovati u utjecaju na društveno i političko ponašanje" (2000.: 82). Tomu bismo mogli dodati da samo građansko obrazovanje, pa ni obrazovanje općenito, ne može osigurati razvoj aktivnoga građanstva koje se očekuje, nego je potrebno putem novih javnih

¹⁶ Za Englesku su osobito značajni rezultati istraživanja koje su proveli David Denver i Gordon Hands (1991.). Oni su odlučili istražiti je li školsko političko obrazovanje u Engleskoj, koje se kao izborni predmet pod nazivom *Politics* provodi za učenike u dobi od šesnaest do osamnaest godina, učinkovito? Svoje su istraživanje proveli u razdoblju od 1986. do 1988. godine na uzorku od čak 6.250 učenika, pri čemu su uzorak stratificirali tako da su polovinu činili učenici koji su izabrali i odslušali predmet *Politics*, to jest prošli su kroz program političkog obrazovanja, a drugu polovinu učenici koji nisu izabrali ovaj predmet, dok su ostale karakteristike tih dviju skupina bile vrlo slične. Utjecaj političkog obrazovanja na političku kulturu učenika pratili su analizom dviju dimenzija – političkog znanja i političke participacije. Konačan zaključak što su ga izveli iz dobivenih podataka je sljedeći: "Vrlo je vjerojatno da produženo opće obrazovanje i postojanje formalnoga političkog obrazovanja pomaže u kreiranju mladih ljudi koji su bolje pripremljeni za demokratsko građanstvo. Oni posjeduju više znanja i spremniji su na participaciju u političkoj sferi" (234).

politika osigurati i strukturalne reforme koje će omogućiti participaciju građana koja se putem programa građanskoga obrazovanja promovira. Političko obrazovanje samo je dio šireg konteksta škole i društva, koji sami moraju biti demokratični da bi ono bilo potpuno smisleno.

Zaključak

Prihvatanje političkog obrazovanja kao obveznog dijela kurikuluma za razinu obveznog školovanja zapravo je označilo prelazak Engleske iz statusa devijantnog – jedna od rijetkih europskih država koja nije institucionalizirala školsko političko obrazovanje kao obvezni dio kurikuluma – u reprezentivni slučaj. Što nam engleska situacija može reći o recentnim trendovima vezanim uz status političkoga obrazovanja u školama? Iz niza zanimljivih elemenata izdvajamo nekoliko najvažnijih.

Najprije, engleski je slučaj još jednom potvrdio “pobjedu” zagovornika političkoga obrazovanja, to jest onih koji smatraju da je postojanje školskoga političkog obrazovanja važan uvjet razvoja demokratske političke kulture, a time i demokracije. Najrecentnije istraživanje (Eurydice, 2005.) statusa političkoga obrazovanja u školama u 33 europske države pokazuje kako na europskoj razini postoji konsenzus da političko, to jest građansko, obrazovanje treba biti sastavnim dijelom školskog sustava. Konsenzus o nužnosti postojanja tog segmenta obrazovanja kao bitnog dijela školskog sustava temelji se na razumijevanju da budućnost demokratskih političkih sustava umnogome ovisi o znanjima, umijećima i sposobnostima građana da bi se mogli informirano i odgovorno uključiti u proces donošenja političkih odluka u društvu u kojemu žive. Škola je obrazovna institucija čija je jedna od temeljnih zadaća priprema mladih za život u svijetu odraslih. S obzirom na to da je politika neizbježna činjenica društvenog života o kojoj ovisi svakodnevni život pojedinaca, čini se logičnim i razumljivim da u školama učenike treba poučavati o politici.

Potom, već spomenuto istraživanje (Eurydice, 2005.) pokazuje kako se prelazak s koncepta političkoga obrazovanja na koncept građanskoga obrazovanja koji se dogodio u Engleskoj, također događa i brojnim drugim europskim državama. Konceptom građanskoga obrazovanja želi se jače naglasiti participativna dimenzija, to jest važnost uključivanja mladih u društvene i političke procese u lokalnoj zajednici i u udrugama civilnoga društva, ali i u život škole.

Osim toga, engleski slučaj zorno pokazuje kako su prijedlozi o uvođenju novih programa političkoga obrazovanja, ma kako kvalitetni bili, osuđeni na neuspjeh ako ne postoji snažna politička volja, to jest odlučnost političkih elita, da ih prihvate i primjenjuju. Ta spoznaja vrijedi i za šire područje

obrazovne politike: samo u sinergiji stručnjaka, građana i političkih elita mogu se stvoriti i učinkovito provoditi kvalitetni obrazovni projekti.

Najzad, rasprave o uvođenju političkoga obrazovanja u škole, koje su se događale u Engleskoj, pokazuju kako ne mogu postojati programi političkoga ili građanskoga obrazovanja koji bi bili vrijednosno neutralni. Nije moguće stvoriti ideal aktivnog građanstva, a da u njemu ne bude izražena vizija društva za koju oni koji stvaraju program vjeruju da je najbolja i da u njemu ljudi mogu najbolje prosperirati. Liberalno-demokratska društva, ako žele opstati, moraju putem svoga obrazovnog sustava promovirati vrijednosti kao što su kritičko razmišljanje, tolerancija, privrženost demokratskim načelima, odnosno moraju promovirati demokratsku političku kulturu.

Uzimajući u obzir sve navedeno, kao i prethodno ukratko opisanu situaciju u Hrvatskoj, nameće se zaključak kako je Hrvatska jedna od rijetkih europskih država koja zanemaruje razvoj tog dijela obrazovnog sustava. Engleski slučaj možda može poslužiti kao dobar povod za razmišljanje o mogućim načinima poboljšavanja postojeće situacije.

Literatura

- Almond, Gabriel A./ Verba, Sydney, 2000. [1963.]: *Civilna kultura*, Politička kultura, Zagreb
- Arthur, James/ Wright, Daniel, 2001.: *Teaching Citizenship in the Secondary School*, David Fulton, London
- Blunkett, David/Crick, Bernard, 1988.: *The Labour Party's Aims and Values: An Unofficial Statement*, Spokesman pamphlet, Nottingham
- Brennan, Tom, 1981.: *Political Education and Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge
- Carr, Wilfred/ Hartnett, Anthony, 1996.: *Education and the struggle for democracy: the politics of educational ideas*, Open University Press, Buckingham & Philadelphia
- Crick, Bernard/ Porter, Alex (ur.), 1978.: *Political Education and Political Literacy: The Report and Papers of and Evidence Submitted to the Working Party of the Hansard Society's "Programme for Political Education"*, Longman, London
- Crick, Bernard, 1999.: The Presuppositions of Citizenship Education, *Journal of Philosophy of Education*, (33)3: 337-353
- Crick, Bernard, 2000.: *Essays on Citizenship*, Continuum, London&New York
- Crick, Bernard, 2002.: Education for Citizenship: The Citizenship Order, *Parliamentary Affairs*, (55): 488-504
- Davies, Ian, 1999.: What has happened in the teaching of politics in schools in England in the last three decade, and why?, *Oxford Review of Education*, (25) 1-2: 125-140
- Davies, Ian/ Gregory, Ian/ Riley, Shirley C., 1999.: *Good Citizenship and Educational Provision*, Falmer Press, London&New York
- Denver, David/ Hands, Gordon, 1991.: Political socialization in the United Kingdom, u: Dekker, Henk/ Meyenberg, Rudiger (ur.), *Politics and the European younger generation: political socialization in Eastern, Central and Western Europe*, BIS-Verlag, Oldenburg: 221-242
- Department for Education and Employment/ Qualifications and Curriculum Authority, 1998.: *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, London
- Department for Education and Employment/ Qualifications and Curriculum Authority, 1999.: *Citizenship: The National Curriculum for England*, London
- Esquith, Stephen L., 1992.: Political theory and political education, *Political Theory*, (20) 2: 247-274
- EURYDICE – the education information network in Europe, <http://www.eurydice.org>
- EURYDICE – the education information network in Europe, 2000.: *Key data on education in Europe*, Luxembourg
- EURYDICE – the education information network in Europe, 2005.: *Citizenship Education at School in Europe*, Luxembourg

- Frazer, Elizabeth, 1999.: The ideal of political education, *Oxford Review of Education*, (25)1-2: 5-22
- Frazer, Elizabeth, 2000.: Citizenship education: anti-political culture and political education in Britain, *Political Studies*, (48)1: 88-103
- Giddens, Anthony, 1999.: *Treći put – obnova socijaldemokracije*, Nakladno-istraživački zavod Politička kultura, Zagreb
- Gutmann, Amy, 1987.: *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton
- Hahn, Carole L., 1999.: Citizenship education: an empirical study of policy, practices and outcomes, *Oxford Review of Education*, (25)1-2: 231-250
- Hall, Stuart, 2000.: Multicultural citizens, monocultural citizenship?, u: Pearce, Nick/ Hallgarten, Joe (ur.), *Tomorrow's Citizens – Critical Debates in Citizenship and Education*, Institute for Public Policy Research, London: 43-51
- Heater, Derek, 1990.: *Citizenship: the civic ideal in world history, politics, and education*, Longman, London
- Hebert, Yvone, 1997.: Citizenship education: towards a pedagogy of social participation and identity formation, *Canadian Ethnic Studies*, (29)2: 82-97
- Langton, Kenneth P./ Jennings, Kent M., 1968.: Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States, *American Political Science Review*, (63)3: 852-868
- Losito, Bruno/ Mintrop, Heinrich, 2001.: The Teaching of Civic Education, u: Torney-Purta, Judith i dr. (eds.), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam: 157-174
- Maitles, Henry, 1999.: Political education in schools, *International Journal of Inclusive Education*, (3)2: 181-190
- Marshall, Theodore H., 1950.: *Citizenship and Social Class*, Pluto Press, London
- Marshall, Stephanie J., 1988.: The Origins and Development of Political Education, *Teaching Politics*, (17)1: 3-10
- McLaughlin, Terence D., 2000.: Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond, *Journal of Philosophy of Education*, (34) 4: 541-570
- Miller, David, 2000.: Citizenship: what does it mean and why is it important, u: Pearce, Nick/ Hallgarten, Joe (ur.), *Tomorrow's Citizens – Critical Debates in Citizenship and Education*, Institute for Public Policy Research, London: 26-35
- Niemi, Richard G./ Junn, Jane, 1998.: *Civic education: what makes students learn*, Yale University Press, New Haven
- Osler, Audrey, 2000.: The Crick Report: difference, equality and racial justice, *The Curriculum Journal*, (11)1: 25-37
- Qualifications and Curriculum Authority, 2000.: *Citizenship at key stages 3 and 4. Initial guidance for schools*, London
- Parry, Geraint, 1999.: Constructive and Reconstructive Political Education, *Oxford Review Education*, (25)1-2: 23-38

- Pearce, Nick/ Hallgarten, Joe, 2000.: Introduction, u: Pearce, Nick/ Hallgarten, Joe (ur.), *Tomorrow's Citizens – Critical Debates in Citizenship and Education*, Institute for Public Policy Research, London: 3-16
- Phillips, Anne, 2000.: Second class citizenship, u: Pearce, Nick/ Hallgarten, Joe (ur.), *Tomorrow's Citizens – Critical Debates in Citizenship and Education*, Institute for Public Policy Research, London: 36-42
- Pring, Richard, 1999.: Political Education: relevance of the humanities', *Oxford Review of Education*, (25)1-2: 71-87
- Putnam, Robert D., 1993.: *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton
- Putnam, Robert D., 2000.: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon&Schuster, New York
- Rousseau, Jean-Jacques, 1799. [1765.]: Nacrt ustava za Korziku, *Politička misao*, (16)1: 118-154
- Sartori, Giovanni, 1987.: *The Theory of Democracy Revisited*, Chatham House Publishers, Chatham
- Šalaj, Berto, 2002.a: Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država, *Politička misao*, (39)3: 127-145
- Šalaj, Berto, 2002.b: *Političko obrazovanje u školskim sustavima europskih država: Hrvatska u komparativnoj perspektivi srednjoeuropskih država*, magistrarski rad, Fakultet političkih znanosti, Zagreb
- Tooley, James, 2000.: *Reclaiming Education*, Cassell, London
- Torney-Purta, Judith/ Schwille, John/ Amadeo, Jo-Ann, 1999.: Mapping the Distinctive and Common Features of Civic Education in Twenty-four Countries, u: Torney-Purta, Judith/ Schwille, John/ Amadeo, Jo-Ann (ur.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam: 11-37
- Turner, Bryan S., 1997.: Citizenship studies: A general theory, *Citizenship studies*, (1)1: 5-19
- Veldhuis, Ruud, 1997.: *Education for Democratic Citizenship: dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*, Instituut voor Publiek en Politiek, Amsterdam
- Vlada Republike Hrvatske, 1999.: *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava*, Zagreb
- Vučjić, Vladimir, 1993.: *Politička kultura i politička socijalizacija*, Alinea, Zagreb
- Westholm, Anders/ Lindquist, Arne/ Niemi, Richard G., 1990.: Political Literacy and the Outside World, u: Orit Ichilov (ur.), *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, Teachers College Press, New York: 177-204

Berto Šalaj

*POLITICAL EDUCATION IN SCHOOLS: UNNECESSARY
POLITIZATION OF EDUCATION OR AN IMPORTANT
CONDITION FOR DEMOCRACY? ENGLAND'S CASE*

Summary

In this paper the author uses the analysis of a concrete case – the introduction of political education into England's school system – to describe the scientific, professional and political debates surrounding the status of school political education in schools in democratic states.

Based on this analysis he concludes that England's case unmistakably proves that the proposals regarding the introduction of the new political education syllabuses, regardless of their quality, will invariably fail unless there is a strong political will i.e. the resolve of the political elites to accept and implement them. He also concludes that in today's democratic states there is some sort of a consensus on the necessity of the existence of this segment of education as an essential component of school systems. The consensus is based on the understanding that the future of democratic political systems to a large extent depends on the existence of citizens who possess the knowledge, attitudes and capabilities necessary for their informed and responsible inclusion in the process of political decision-making.

The author thinks that the analysis embarked on in this paper might serve as an incentive for the actualization of the debate on the present status, scope, models and contents of political education in Croatian schools.

Key words: political education, civic education, school system, active citizenry, democratic political culture, England



Mailing address: Fakultet političkih znanosti, Lepušićeva 6,
HR 10 000 Zagreb. *E-mail:* bsalaj@fpzg.hr